

アカデミック・ライティングを中心とした 文章表現教育法の実践報告

A Report on the Practice of Pedagogy for Academic Writing

野田 春美・池谷 知子

Harumi Noda Tomoko Ikeya

岡村 裕美・坂本 智香

Hiromi Okamura Chika Sakamoto

建石 始・辻野 あらと

Hajime Tateishi Arato Tsujino

中尾桂子・中崎 崇

Keiko Nakao Takashi Nakazaki

仁田 円・森 篤嗣

Madoka Nitta Atsushi Mori

1. はじめに

(野田春美)

1.1 本稿の趣旨

神戸学院大学人文学部では、学生の日本語能力を向上させるための方策として、2003年度より「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」を少人数クラスに変更し、1年次生の履修必修科目とした。本稿は、「文章表現の方法Ⅱ」(2003年度後期)における、アカデミック・ライティングを中心とした文章表現教育法の実践報告である¹⁾。執筆は、コーディネート担当の野田と、後期の授業を担当した全非常勤講師9名による²⁾。

以下、科目と教育法研究の概要を述べた後、2. でテキストの扱いについて、3. でアカデミック・ライティング教育における各教員の工夫を、4. でアカデミック・ライティングにおける問題点と共通認識を述べる。最後に、5. でまとめを述べる。

1.2 科目の概要

まず、2003年度における、「文章表現の方法Ⅱ」実施の概要を述べる。

人文学部では1年次生の履修必修科目とし、18~20名の24クラスを設定した。非常勤講師8名が3コマずつ担当した。法学部では選択科目であり、20名を上限とする11クラスを設定した。非常勤講師4名が2~3コマずつ担当した。担当教員の内、3名は、人文学部も担当した。

前期の「文章表現の方法Ⅰ」にも共通する科目の目標は以下のとおりである。

- (1) 文章によって人に何かを伝えるための、基本的な考え方、技術を身につけさせる。
- (2) 「作文」ではなく、目的や読み手を設定した「文章」を書かせる。
- (3) 電子メールの文章スタイルに親しんだ学生が対象であることを意識した内容にする。

前期の「Ⅰ」ではとくに、「情報を過不足なく効果的に伝えようとする姿勢、そのためのテクニックを身につける」ことを目標とした。そして、本稿で取り上げる「Ⅱ」では、「前期の学習内容を定着させながら、文章表現の技術を高める」ことを目標とし、「アカデミック・ライティングの基礎を身につける」ことに重点をおいた。

全35クラス、テキストもシラバスも共通である。テキストは、「Ⅰ」に引き続き、『日本語を書くトレーニング』を使用した。「Ⅱ」でとりあげたのは以下の課である。

- トレーニング 11 アンケート用紙を作る
- トレーニング 12 掲示板やメーリングリストを使う
- トレーニング 13 日本語弱者のことを考えて書く
- トレーニング 14 レポートや論文を書く
- トレーニング 15 自己アピールをする

共通のシラバスでは、「主題と目標」を次のように提示した。

この授業には、大きく分けて二つの目標があります。一つは、「文章表現の方法Ⅰ」に引き続き、文章によって人に何かを伝えるための、考え方や技術を身につけることです。アンケート用紙、メーリングリスト、子ども向けの注意書き、自己アピールの文章など、さまざまな文章を題材にして、わかりにくい文章はなぜわかりにくいのか、わかりやすい文章・効果的な文章を書くにはどのようなことに気をつけたらいいのかを考えます。

もう一つの目標は、大学におけるレポートや卒業論文の執筆、さらには就職活動に直結する文章表現の知識や技術の習得です。実践的なトレーニングによって、適切な文の長さや段落の長さ、あいまいな表現を避ける技術、論理的で効果的な文章構成の方法などを学び、実用的な文章表現能力を身につけます。

以上のような形で授業を実践しながら、教育法の研究を進めた。

1.3 教育法研究の概要

教育法研究のベースとなったのは、授業の前後における担当教員間での情報交換、意見交換、および、コーディネート担当者も含めた、メーリングリストにおける情報交換、意見交換である。

そして、「文章表現の方法Ⅱ」の授業、試験、成績評価を全て終えた後、成果と問題点を議論するために、全員でミーティングをおこなった。7時間にわたる報告と議論、そしてその後のメール会議を経て、後期の成果と問題点を整理し、さらに、アカデミック・ライティング教育の基本的な

内容について一応のコンセンサスを形成することができた。詳しくは、2.~4. で述べる。

2. テキスト『日本語を書くトレーニング』の扱いについて

(辻野あらと・仁田 円)

2.1 『日本語を書くトレーニング』の扱いと後期の授業タイプ

後期の「文章表現の方法Ⅱ」の授業は、前期の「文章表現の方法Ⅰ」に引き続いてテキスト『日本語を書くトレーニング』を用いた文章作成練習と、アカデミック・ライティング能力育成の2本柱で構成されている。ここでは、『日本語を書くトレーニング』を用いた授業に関する報告をおこなう。

テキストの扱い方は、各講師の具体的な授業計画の立て方によって異なっている。授業のタイプは、大きく以下の三つのタイプに分けられる。

- (1) 後期13回の授業を前半と後半に分け、前半をテキスト、後半をアカデミック・ライティングに分割するタイプ。
- (2) テキストとアカデミック・ライティングを分割せず、2~3週ごとに入れ替えながらおこなうタイプ。
- (3) 1回の授業の中でテキストとアカデミック・ライティングを融合させるタイプ。

いずれの授業タイプにおいても『日本語を書くトレーニング』を使用した授業を5回、それ以外のアカデミック・ライティング及び講評の授業を10回おこなった。

2.2 三つの授業タイプのメリットとデメリット

2.1にあげた(1)の授業タイプでは、テキストとアカデミック・ライティングは直接連動せず、後期前半は前期の継続として授業が進められた。メリットとしては「前期に慣れ親しんだ共同作業型の授業を継続した後、講義型・個別型の授業に入るほうが抵抗が少ない」「テキストで様々な文章に出会ってから本格的なアカデミック・ライティングに入る」などがある。デメリットとしては前期の授業形態をそのまま継続したこともあり、「授業のマンネリ化」がある。

(2)の授業タイプは、テキストとアカデミック・ライティングの授業を交互におこなう形である。メリットとしては「後期を通して、前期好評であったグループワーク形式を維持できる」「テキストとアカデミック・ライティングのつながりを意識できる」などがある。デメリットとしては「授業が体系的でないような印象を与えた」ことがある。

テキスト各課の提出順や扱い方は各講師が独自に判断した。そのため、テキストのトレーニングを扱う順序は講師によって様々であった。たとえば、テキストのトレーニングは順番どおり、隔週でアカデミック・ライティングと合わせておこなったり、テキストのトレーニングの中からアカデミック・ライティングに近いものを選択し、アカデミック・ライティングと合わせておこなったりする場合があった。

しかし、各講師のトレーニングそのものの扱い方は、結果的に大変似通ったものになった。各ト

トレーニングの扱い・位置づけは、①前期の復習素材として、②アカデミック・ライティングへの橋渡し、または復習素材として、③就職活動を意識した文章表現の素材として、の三つに分けられる。

①にはトレーニング 12（掲示板やメーリングリストを使う）、トレーニング 13（日本語弱者のことを考えて書く）が主に用いられた。

②にはトレーニング 11（アンケートを作る）、トレーニング 14（レポートや論文を書く）が主に用いられた。トレーニング 14 の実践報告としては「アカデミック・ライティングの補足と位置づけ、それまでの授業で扱わなかった『題目のつけ方』『要約の仕方』の練習素材として用いた」「アカデミック・ライティングの総復習として用いた」などがあった。またトレーニング 11 に関しては、実際のアンケート票の作成、調査、集計、考察を経てレポートを作成させるというタスクの実施が報告された。

③にはトレーニング 15（自己アピールをする）が主に用いられた。実践報告としては「トレーニング 15 をする前に、就職活動の流れやエントリーシートの書き方を指導した」「実際に内定をもらった学生の自己 PR を読み比べた」などがあった。

(3) の授業タイプは、1 回の授業の中でテキストとアカデミック・ライティングを融合させるタイプである。メリットとしては「1 回の授業時間内にテキストとアカデミック・ライティングを結びつけることができる」「アカデミック・ライティングについて細かく段階的に学ぶことができる」などがある。

このタイプは、後期の前半では、テキストのトレーニングを進めながら、毎時間設定される帯單元において一つのレポートを仕上げていくという構造になっている。トレーニングごとに追加されていく文章を書くためのポイントを活用し、学生が自分のレポートを改良していくという作業がおこなわれた。後期の後半には、このレポートをさらに本格的なものへと仕上げていく作業が、アカデミック・ライティングについて学びながらおこなわれた。

デメリットとしては、「1 時間の授業で 2 種類の活動をおこなうため、「学生および教員の負担が大きい」「90 分では時間が足りない」がある。

3. アカデミック・ライティング教育における各教員の工夫

（建石 始・中尾桂子・中崎 崇・森 篤嗣）

3.1 前期に定着させたグループワークの利点を生かす工夫

次に、アカデミック・ライティング能力育成に関する授業報告をおこなう。前期の「文章表現の方法 I」では少人数制を生かしたグループワークで授業がおこなわれ、学生にも好評で授業に積極的に取り組む姿勢が見られた。後期の「文章表現の方法 II」の授業でもこういったグループワークの利点を生かしてアカデミック・ライティングの授業をおこなう試みがいくつかなされた。ここでは実際に教員がおこなった授業での工夫を取り上げる。

グループワークの利点として考えられるのは、クラス全体では意見が言えなくともグループ内で

は意見が言えるなど、学生が授業に積極的に授業に参加することができることである。学生が積極的に授業に参加することには様々な利点がある。

例えば、授業での発言が増え、数多くの意見や見解が得られることである。数多くの意見や見解を得ることはレポートを書く際の論点や論拠の充実につながる。大学1年次では、論点や論拠のもととなる様々な角度からの意見や考えを思いつくという作業が難しいようである。また、レポートを書く際に必要になる論拠や重要な事実・データを見つけるといった作業についても不慣れであり、学生一人でおこなうには思いのほか時間がかかったり、適切な資料を集められなかったりということも多い。こういった作業もグループ単位でおこなうと、短時間のうちに一人ではなかなか集めることができない様々な資料を集めることができる。

このような利点をアカデミック・ライティングの授業に生かす形で、レポートを書く際に不可欠で重要になる作業をグループ単位でおこなわせ、個人すべきことは各個人にさせた。具体的には、テーマの決定、資料収集、大まかな構成といった作業をグループ単位でおこなわせ、最終的な文章は個人で書かせるというものである。

前期で慣れ親しんだグループワークという授業形態のまま、アカデミック・ライティングの授業をおこなうことで、精神的な面でも作業効率という面でも良い方向に働いたのではないかと思われる。

3.2 実践力を養う工夫と問題点

ここではアカデミック・ライティングの授業でおこなわれた実践力を養う工夫について簡単に触れる。

学生にとっての実践力とは、大学で課されるレポートや論文を書く力である。また、そういった実践力を養う授業・工夫とは、必然的に実践に近い形、つまり、実際に学生にレポートを書かせるという作業をおこなわせる授業、書き上げる環境を作る工夫と言える。

後期の授業においても6名の教員が、実践力を養うため、実際にレポートを作成させる授業をおこなった。例えば、レポートを書く前段階（テーマの決定、資料収集・情報検索）までをグループワークでおこなわせ、最終的な文章を学生個人で書かせることなどがそれに該当する。また、テキストである『日本語を書くトレーニング』の11課「アンケート用紙を作る」を利用し、学生にアンケートを作成させ、その調査結果を分析した結果に基づいてレポートを書かせる授業などをおこなった。

いずれの授業もすべてを学生一人でおこなわせるのではなく、グループワークを利用し、作業を共有されることによって、最後までレポートを完成できるような環境作りをおこなった。

2年次以降本格的にレポートや論文執筆を課される前に、レポート作成を実際に経験するということは学生にとっても非常に貴重である。ただ、問題がないわけではない。レポートを完成させるためには少なくとも何週かにまたがって授業をおこなわなければならず、途中の授業を欠席してしまった学生をどのようにフォローするのかといったことなど、克服すべき課題も多くあるだろう。

3.3 レポートや論文の文体に慣れさせる工夫

後期の「文章表現の方法Ⅱ」の基本的な方針は、『日本語のトレーニング』に従い、まずは身近な文章に慣れ親しみ、「書く」という行為に対して身構えることなく取り組めるようにさせることであった。しかし、実際にレポートや論文を対象とする場合には、レポートや論文特有の文体に慣れさせる必要がある。このことはアカデミック・ライティングの第一段階とも言えるだろう。

レポートや論文の文体に慣れさせる工夫は大きく分けて形式面と内容面の二つがある。形式面での注意は特に重要で、「です・ます体ではなく、である体を用いる」「箇条書き番号に特殊記号を使わない」といったアカデミック・ライティング向けのものから、「段落の始まりは1字あける」「1文が長すぎるとよくない」「10行も20行も段落を変えないのはよくない」といったアカデミック・ライティング以前のさらに基本的なものまである。一方、内容面は形式面と異なり一律にはいかないため、個別に指導をおこなう必要が出てくるが、書き始める前の注意としては、「引用と意見の境界をはっきりさせる」「データに基づいて意見を述べる」などがある。

また、学生にレポートや論文の文体に慣れてももらうには、インプットに重点を置き、サンプルとなる長い文章を読ませる機会を持つことが形式面・内容面の双方において効果的である。

3.4 レポートの型を身につけさせる工夫

他の人に読んでもらうための文章は、わかりやすいものであることが重要であるのは言うまでもない。さらに言えば、レポートや論文などでは、わかりやすく論理的な文章を書くために文章の組み立てを考える必要がある。そのためには、構成の下書きを作らせるのが効果的であると考えられる。

学生は「何から書いていいのかわからない」や「書いているうちに何が書きたかったのかわからなくなってしまった」という悩みを抱えている。そのため、いきなり文章を書き始めるのではなく、まずは自分の考えをまとめる必要がある。それを補助する目的で用いたのが図1の「構成下書きボックス」である³⁾。

この「構成下書きボックス」を利用することによって、自らの問題意識やその論拠を予め明らかにしておくことになり、「何から書いていいのかわからない」や「書いているうちに何が書きたかったのかわからなくなってしまった」という問題を解消することが可能となる。

序論	背景説明	_____
	問題提起	_____
本論	論拠A	_____
	論拠B	_____
	論拠C	_____
	↓	_____
	結論提示	_____
結び	まとめ	_____
	展望	_____

図1 構成下書きボックス

もちろん、レポートの展開は図1のようなものだけではないため、強制とならないように注意する必要がある。たとえば、論拠の数などは文章の長さや扱うテーマなどによって柔軟に変更することとなるであろう。

また、文章の客觀性や論理性を向上させるには、何が論拠として妥当なのかを考えさせる必要がある。図1のボックスを用いた場合、問題となるのはまさにそこで、論拠の欄を埋めるのに苦労している学生が多かった。論拠とは何かを考えさせる方法として、ディベート形式に基づいた文章の組み立てをおこなわせるなどの工夫も考えられる。

3.5 レポート作成を段階的におこなう工夫

前期の終わりに様々な授業で「授業内容について何でもいいからレポートを書くように」という指示を出され、「何をどうやっていいのかわからない」という学生が多かった。前期の「文章表現の方法Ⅰ」の授業で、レポートの書式の面での決まりなどを紹介したが、実際には、多くの学生がレポートを書くためのプロセスをイメージできず、「何をどのようにして書いてよいかわからない」という不安を持っていたのである。そこで、後期の「文章表現の方法Ⅱ」では、浜田・平尾・由井（1997）や小笠原（2002）のレポート作成手順を利用し、段階的に一つのレポートを作り上げることを試みた。

浜田・平尾・由井（1997）や小笠原（2002）のレポート作成の流れをまとめると、以下のような六つの段階に分けられる。

- (1) 文献や実地における下調べ
- (2) 考察
- (3) 章立て
- (4) 下書き
- (5) 推敲
- (6) 完成・提出

授業でもこの流れに沿って、段階ごとに作業内容や作業例を示しながら、各自の作業の予定や結果についてグループで検討するようにした。

同じトピックの文章を毎時間、再考するので、途中から学生間での相互評価を取り入れた。前期にも相互評価をおこなったが、それは毎回異なったテーマのものであったこと、継続性がなかったことで、後期の段階的作業に伴う相互評価とは性質が異なっていた。同一テーマで、段階を経るごとに推敲のための新しい視点が加わることで、学生同士が相互評価として書き合う文章が徐々に長くなり、内容の上でも踏み込んだものとなっていました。

最終的に完成させたレポートを相互評価したときには、同じテーマで書いたレポートでも、どれ一つ同じようなものがないことに驚く学生が多かった。また、内容に違いがないのに、見せ方の違いでわかりやすさ、わかりにくさがあることに気づいた学生も多かった。他人に自分の考えをわかりやすく伝えるには、様々な観点から見直す必要があること、読者を配慮した工夫、書式の上で的一般的な決まりを守るといった作成上のプロセスで手を抜かないことが重要だと感じたようであ

る。筋道の立て方、その再考、批評に加え、各自が持ち寄った作業結果に対する相互評価により、学生自身の思考のプロセスを客観視することができたと言えるだろう。

ただし、学生は体感できないことは忘れやすい。段階的な共同作業によるレポート作成は効果的であったが、同時に、個人で最初から作成するという応用練習の経験も必要である。共同作業における段階別練習の割合は時間的な問題もあるのでもう少し検討する必要がある。

3.6 推敲の必要性・有用性に気づかせる工夫

ここでは、各教員がおこなった工夫のうち、推敲の必要性・有用性に気づかせる工夫について述べる。

学生のレポートや論文を添削している際によく見られるものとして、誤字・脱字や文のねじれといった単純なミスがある。これは、学生の文章表現能力に問題があるのではなく、単なる注意力不足によるミスと言える。そこで、学生の単なる注意力不足によるミスを解消するために、推敲の必要性や有用性を認識させることが不可欠となる。

学生に推敲の必要性や有用性を認識させるための工夫として、教員が添削する前、あるいは、添削した後の課題を学生自身に確認させた。自分が書いた文章を改めて確認することによって、より客観的な視点で問題点を発見することができ、注意力不足によるミスを減らすという意識につながる。

また、学生が提出した課題の中で問題がある部分は赤線、よくできている部分は青線をひいて返却し、なぜ問題があるのか、なぜよくできているのか、その理由を考えさせた。問題がある部分、よくできている部分の全てを詳細に解説するのではなく、ヒントだけを与えることによって、学生は自分の書いた文章について深く考え、問題点やよくできている点に気づくことが可能となる。

さらに、よくできている学生の課題をコピーして配布し、自分の課題と比べさせた。他の学生の課題と比べることによって、レポートや論文を書くときに気をつけなければいけないことを把握でき、様々なことに注意しながらアカデミック・ライティングに取り組むという意識が高まる。

3.7 課題の改善と再考を習慣にする工夫

学生が提出した課題の中には、5W1H情報が欠落したもの、根拠や原因もなく、結果のみが短い感想と共に書かれたもの、文体が統一されていないもの、文章のトピック・焦点があちこちに飛んでいるものなど、全体的に説明不足で、読み手が欠落した情報を補わなければならないものがあった。そのような課題には修正例を示し、返却後、書き直して再提出させた。

真っ赤になるほどに添削される学生もいたが、課題を返却された学生の反応は、概ね、「どの部分にどのような問題があるのか」「なぜそれが問題となるのかがわかる」と肯定的であった。しかし、中には、文章の表現を訂正されているのではなく、内容や考え方を直されているように感じる学生もあり、「自分が一生懸命書いた文章を頭ごなしに否定されているようで不快」だとして再提出に消極的な学生もいた。各々に工夫を凝らした結果、次のような流れを採用して、学生に課題の改善と再考を習慣にするよう促した。

- (1) 課題の中で共通した問題点を取り上げ、修正例を示す。
- (2) わかりやすい例は、学生の提出した課題の中から取り上げ、見本として全体に紹介する。
- (3) 課題への添削と修正例を与えるのは最小限にし、大部分の問題点には赤線をひき、「説明不足」や「根拠がない」などのコメントを与えて返却する。
- (4) 修正例を与えられた課題は返却後、書き直して再提出する。
- (5) 書き直した課題は、まず、グループワークで評価、批評しあう。
- (6) 再度、提出したものの中から、よくなつたものを取り上げ、見本として紹介する。

結果的には、自主的に1文ずつの書き方にも気を配るようになり、少しずつ、簡潔でわかりやすい文章を書くようになっていった。自主性と再考の習慣を持たせることにつながったと考えられる。

最後に、課題が長くなり、添削量が多くなるにつれて、教員への負担が飛躍的に増える結果となったこと、それを解決するために学生間の相互評価を取り入れること、教員は添削のポイントを絞ることが今後も必要であることを付け加えておく。

3.8 学生に個別に対応する工夫

3.1でも述べたように、前期におこなったグループワークの形態を後期のアカデミック・ライティング教育にも活用したが、アカデミック・ライティング教育における全ての作業をグループワークでおこなうことはできない。また、個々の学生のアカデミック・ライティング能力を向上させるためには、グループワークによる作業だけでなく、学生に個別に対応する必要も生じる。ここでは、各教員がおこなった工夫のうち、学生に個別に対応する工夫について述べる。

グループワークによって文章を作成させる際、グループごとの個別指導に多くの時間を費やした。教員が一方的に重点や注意事項を講義形式で述べるのではなく、各グループの進捗状況に応じて授業を進めることによって、きめ細かく丁寧な指導が可能となる。また、グループごとの個別指導の際には各学生に個別指導をおこなった。文章表現を指導する際には学生がアウトプットしたものを指導するのが一般的であるが、授業時に個別指導をおこなうことによって、学生が書きつつある文章をリアルタイムに指導できる。このことは学生の能力を把握できるだけでなく、学生が書いた文章の問題点や良い点をその場その場で指導できるというメリットもある。なお、この手法は学生にも概ね好評であった。

さらに、学生が提出した課題には必ずコメントを付け加えて各学生に返却した。学生一人一人の個性が異なるように、各学生が提出する課題や文章にも異なった個性がある。なるべくその個性を生かす形でコメントを付け加えることによって、学生の目的意識や潜在的能力が引き出されるだけでなく、学生のレベルに応じた指導も可能となる。

4. アカデミック・ライティングにおける問題点と共通認識

(池谷知子・岡村裕美・坂本智香)

4.1 大学生に求められるアカデミック・ライティングの能力と問題点

最後に、大学の1年次生に求められるアカデミック・ライティング能力とはどのようなものか、ということについて考える。「文章表現の方法Ⅱ」は、1年次生を対象におこなわれる授業である。前期「I」で身につけた、様々な種類の文章について過不足なく効果的に情報を伝える姿勢と技術をさらに向上させ、レポート・論文を書くための「アカデミック・ライティング」の基礎を身につけることが後期「II」の目標となる。

2003年度前期を終えた段階では、後期のアカデミック・ライティング教育に向けて、以下のような点が問題提起された。

- (1) 序論・本論・まとめといった最低限の形式をおさえることを目標とするのか。
- (2) 文章を読むだけでなく、書く機会を増やす必要があるが、どのように増やしていくか。
- (3) 書く能力の向上のためには読む能力も必要と思われるが、それらを考慮した授業をどう展開するか。

これらの問題を念頭に置きながら、「文章表現の方法Ⅱ」では、科目目標の一つである「レポート作成の能力を養う」ための授業がおこなわれた。そして、多くの担当講師により、学生にある程度の長さのレポートを作成させる試みがなされた。その過程で、今後のアカデミック・ライティング教育の発展にとって重要な鍵になると思われる一つの事実が明らかとなった。

受講者の大半は、大学に入学するまでレポートを書いたことのない学生たちである。そのことを反映するように、受講者の作成した文章には、改行や段落がほとんどないものや箇条書きのようなもの、また、話し言葉の混じった文章や「です／ます調」の文末など、レポートしての形式を保っていないものが非常に多く見られた。この事実は、受講者の大半が、「レポート」の形式を十分に把握できていないことを示唆していると思われる。

これらの問題を解決するために、3. で述べたようなレポートの形式に慣れさせるための様々な工夫がおこなわれた。

しかし、この取り組みは想像以上に色々な問題を抱えていた。一つは、形式の多様性である。端的な例として、「参考文献の書き方」について述べる。「参考文献の書き方」は表記法が一つに定まっておらず、文献ごとに様々な表記法が示されている。次はその例である。

①学習技術研究会 (2002: 119) 「知へのステップ」における例

広瀬徹也 1986 抑うつ症候群 金剛出版

②小笠原喜康 (2002: 55) 「大学生のためのレポート・論文術」における例

岡本夏木『児童心理』、岩波書店、1991, p. 52

③浜田麻里・平尾得子・由井紀久子 (1997: 173) 「論文ワークブック」における例

服部四郎 (1951) 『音声学』岩波書店

このように、レポート作成にとって最も基本的な技術の一つである「参考文献の書き方」でさえも、一定の形式というものは存在していないのである。

その理由としては、各専門分野の伝統や慣習の多様性が考えられる。実際、担当講師の専門分野も一様ではなく、レポートの形式として授業で取り上げられたものにはいくつかの違いが見られた。その上、受講者の所属も人文学部と法学部とにまたがっており、人文学部の中にも様々な分野が存在する。したがって、「文章表現の方法Ⅱ」では、受講者に対しレポートの形式に色々な種類があることを強調する必要があった。そして、卒業論文など公式の文章を作成する際には、指導教員および提出先の指示に従うよう指導した。

レポートの形式の指導にとって問題であったもう一つの点は、レポートの書き方を指南した文献に見られる対応の遅れである。「文章表現の方法Ⅱ」では、レポートを作成する過程で、多くの学生がインターネット上に配信された情報を利用していた。しかしながら、従来の文献では、インターネット上の文章を参考にした場合の書き方が取り扱われていないことが多い。したがってアカデミック・ライティング教育の1年目にあたる2003年度後期では、インターネットを通じて収集された情報の載せ方を教えるかどうかは担当者の裁量に任せられた。

4.2 アカデミック・ライティングの「共通認識」を持つに至る経過

2003年度後期のアカデミック・ライティング教育では、レポートの形式の指導に重点を置いた授業がなされたが、講師間で取り扱う形式にばらつきが見られた。そこで、「『文章表現の方法』におけるアカデミック・ライティングの基本」を作成し、アカデミック・ライティング教育における共通認識とすることを決定した(以下、「共通認識」と呼ぶ)。共通認識では、受講者がレポート・文章を含めた多用な文章作成に対応し得るような、文章構成・書式・文体・語彙・論理展開の仕方といった形式面の技術に関する情報がまとめられている。

以下では共通認識の概略を述べることにする。詳細は本稿末の付録を参照されたい。共通認識ではまず、「アカデミック・ライティング教育の目的」として、二つの目的が提示されている。

【アカデミック・ライティング教育の目的】

1. レポート・論文らしい文章を書くための、基礎的な力を身につけさせる。
2. 「書く」という手段で自己表現することを楽しいと感じさせ、自信をつけさせる。

次に、「レポート・論文の文章に求められること」が、「基本」と「論理的な文章に特に必要なこと」の二つの観点からまとめられている。ここでは計6項目が提示されている。そして、各項目の達成に向けて受講者が知っておくべき必要最低限の情報(書式、引用、事実と意見、文体・語彙、序論・本論・結論の役割、論理展開、データの種類)が、後に詳細にまとめられている。

【レポート・論文の文章に求められること】

[基本]

1. 書式の指示に従う。(→Ⅲ. 書式)
2. 事実、人の意見や研究成果、自分の意見や研究成果を明確に区別する。(→Ⅳ. 引用・Ⅸ. 事実と意見)

3. レポートにふさわしい語彙・表現・文体を用いる。(→VI. 文体・語彙～悪文を書かないため
に～)
4. 「序論・本論・結び」の構成で、文章を組み立てる。(→VII. 序論・本論・結論の役割・VIII. 論
理展開)
[論理的な文章に特に必要なこと]
5. 関連資料・文献にあたる。(→V. データの種類)
6. 意見の根拠(論拠)を明示する。(→IX. 事実と意見)

このような共通認識が、担当講師の指導上の迷いを解消してくれることは言うまでもない。また、講師間の指導内容のズレも解消され、受講者に均一な情報を提供することが可能になる。共通認識の作成は、2004年度以降、学生のニーズや興味に沿ったアカデミック・ライティング教育を考えていくための、最初の一歩として位置づけられよう。

5. おわりに

(野田春美)

以上、2003年度後期「文章表現の方法Ⅱ」における、アカデミック・ライティングを中心とした文章表現教育法の実践について報告した。

前期の「Ⅰ」に引き続き、少人数クラスによるきめ細かな指導、グループワークを取り入れた授業形式などによって、学生の主体性を高めることに成功している。加えて、「Ⅱ」では、アカデミック・ライティングの実践力を養うための工夫や、推敲の必要性に気づかせるための工夫がなされた。本稿では、それらの成果と問題点を整理し、さらに、アカデミック・ライティング教育の基本的な内容を確認した。本稿で述べたことをふまえ、今後も、大学生を対象とした文章表現教育のあり方を探っていきたい。

なお、授業形態変更後の初年度を終えて強く感じるのは、少人数クラスであるからといって指導が楽だとは限らないということである。少人数クラスであるだけに、担当教員には、文章表現に関する知識だけではなく、ほどよい緊張感と安心感を保つためのクラス・コントロール能力、適切な添削指導などによって学生を向上させる力・熱意が必要とされる。また、教育内容の改善および統一のためには、教員間の情報交換や協力が重要である。現在は幸い、各担当教員の力も、教員間の密な情報交換や協力も、ともに満たされているが、今後もそれらを維持していくのは容易なことではない。

また、科目の内容は、人文学部のカリキュラムにおいて、入門演習や情報関連の科目との重複が問題となる。この点については、今後も検討が必要である。

付 記

本稿は、2003年度神戸学院大学人文学部研究推進費を受けた、「大学生対象の新しい文章表現教育に関する実証的研究」の成果の一部である。

注

- 1) 本稿でいうアカデミック・ライティングとは、大学生によるレポートや論文の作成を中心に、就職活動に必要な文章表現をも含めたものである。
- 2) 2003年度前期「文章表現の方法Ⅰ」の実践については、野田春美他（2004）で報告した。
- 3) 図1のボックスは浜田・平尾・由井（1997：30）を参考に作成した。

参考文献

- 野田春美・池谷知子・岡村裕美・建石 始・辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・仁田 円・森 篤嗣・湯浅章子（2004）「少人数クラスによる大学生対象の文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』24 pp. 23–35 神戸学院大学人文学部
 野田尚史・森口 稔（2003）『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
 （他の文献については、〈付録〉の参考文献一覧を参照。）

〈付 錄〉

「文章表現の方法」におけるアカデミック・ライティングの基本（2004年3月）

I. アカデミック・ライティング教育の目的

1. レポート・論文らしい文章を書くための、基礎的な力を身につけさせる。
2. 「書く」という手段で自己表現することを楽しいと感じさせ、自信をつけさせる。

II. レポート・論文の文章に求められること

[基本]

1. 書式の指示に従う。（→III）
2. 事実、人の意見や研究成果、自分の意見や研究成果を明確に区別する。（→IV・IX）
3. レポートにふさわしい語彙・表現・文体を用いる。（→VI）
4. 「序論・本論・結び」の構成で、文章を組み立てる。（→VII・VIII）
5. 関連資料・文献にあたる。（→V）
6. 意見の根拠（論拠）を明示する。（→IX）

III. 書式

（参考文献：3・5・8・10）

ここでは一般的な基準をあげる。書式は分野や指導教員によって異なるので、レポート・論文を提出する際は、科目担当教員の指示に従うものとする。

[レポートの書式の基本]

1. 用紙：A4縦長横書き。パソコンの場合は白い用紙にプリントアウト。手書きの場合はA4レポート用紙を用いる。ルーズリーフに書かない。
2. 字数・行数：1行40字程度（例）40字×30行=400字詰め3枚
3. 余白：上下左右25~30mm 練じ代がある場合+5mm程度
4. フォント：本文は明朝体。題字などはゴチックも可。袋文字・飾り文字・カラー文字は不真面目な印象を与えるので用いない。太字・斜体は題字などのみ可。多用しない。

(注意) レポートとレジュメ（ハンドアウト）は別物である。

[その他の注意点]

5. ページ番号をつける。位置はページ中央下部が基本。表紙にはページ番号をつけない。
6. レポートはステープラー（ホチキス）でとめる。横書きは左上を、縦書きは右上をとめる。
7. 表紙をつける。必要項目は、提出日、授業名、開講曜日、時限、担当教員名（フルネーム・「先生」をつける）、レポートタイトル、学部、学科、学籍番号、氏名。
8. タイトルは漠然としすぎず、内容を的確に表すものにする。サブタイトルをつけてもよい。
9. 表記規則は一般的なものに従う。例として以下のようなものがある。
 - (1) 句点「。」、読点「、」「、」、とじ括弧が行頭にくる場合は、前の行末に送る。
 - (2) 英単語などのアルファベットは半角を用いる。
 - (3) 横書きでは、数字は半角にする。1桁の数字の場合は、全角も用いられる。なお、熟語や成句、固有名詞や慣用が固定しているものには、漢数字を用いる。
 - (4) 機能語や接続詞、助辞、複合辞の多くは漢字を用いず、ひらがなで書く。漢字の送り仮名やその他の表記上の注意は、文化庁（1987）「公用文の書き表し方の基準」に従う。

例：「事がある」→「ことがある」「従って」→「したがって」

「～に連れて」→「～につれて」

10. 段落は、5~6行（200~300字）程度でかえるとよい。メールなどの文章とは異なり、段落頭は一字空けることで示す。

[論理的な文章に特に必要なこと]

11. 参考文献一覧の示し方……順序など書き方は、分野によって異なる。

〈単行本〉(1)著者名あるいは編集者名 (2)出版年 (3)書名 (4)出版社名 (5)出版社の所在地

〈雑誌論文〉(1)著者名 (2)出版年 (3)論文題名 (4)論文の掲載された雑誌名 (5)掲載雑誌の巻数
・号数 ((6)雑誌の編者名(学会名など)) (7)出版社名

〈論文集で編者がいる場合〉雑誌論文の(1)~(3) (4)論文集の書名 (5)論文集などの編者名 (6)出版社名

〈インターネット〉(1)URL (2)サイト名 ((3)サイト運営者) (4)情報取得日

(注意) インターネットの情報は信憑性などに特に注意する。

〈新聞〉(1)記者(無記名) (2)記事タイトル (3)新聞名 (4)日付(+版)

12. 本文中における出典の示し方(→IV参照)

13. 図表の取り扱い

図や表は図1、表1のように通し番号をつける。引用した場合は出典を明らかにする。

14. 調査概要の示し方

アンケートなどの調査結果を示したり、調査結果を引用したりする場合は以下の情報を入れる。

- (1)調査の目的・テーマ (2)調査者・調査主体
- (3)調査時期・調査地 (4)調査対象(性別・年代・人数)
〈アンケートの場合のみ必要な情報〉
- (5)回収率・回答率 (6)回収の方法 (7)質問事項

IV. 引用

(参考文献: 7・8・9)

既に書かれている文章を自分の文章に引用したときは、どこからどこまでが引用かを必ず明示しなければならない。引用部分には出典を添える。

1. 引用部分が短い場合、「」などを使って語句や文をそのまま引用する。引用部分が長い場合、改行し、行頭を1~2字分あけて書く。
 2. 引用文は原文通りに書く。語句や表記、句読点を勝手に変えてはいけない。
 3. 途中を省略して引用する場合、(中略)と示す。
 4. 引用者が引用文に下線・傍点などつける場合は、それを断る。(例:下線筆者)
 5. 要約して引用する場合も、出典を明記し、要約であることを示す。
 6. 引用の出典は、本文中では著者名、出版年、(書名)、引用したページを示し、詳しくは参考文献一覧に書く(参考文献一覧に書く情報はⅢの11. 参照)。
例:岡村(2002)では、「……引用文……」(p. 27)と述べられている。
- また、本文中に注番号をつけ、論文末で番号順に詳しい情報を示す方法もある。

V. データの種類

(参考文献:8)

1. 事柄データ:歴史的事実や一般に知られた事柄を文章にしたデータ
2. 数量データ:図表にある数値などを利用したデータ
3. 文章データ:他の人が書いた文章を引用して利用したデータ

VI. 文体・語彙 ~悪文を書かないために~

(参考文献:3・8)

[文の構造]

1. 文が長くなりすぎないよう注意する。長くなりそうな文は切って、接続詞を用いるとよい。接続詞は、論理の展開と合わせて指導する。
例:「～が、…。」→「～。しかし、…」「～し、…。」→「～。また、…」
2. 読点「、」を意味の区切りで打つことによって、読みやすい文にする。
3. 「ねじれ文」を避けるために、主語と述語のつながりに気をつける。
4. 過剰な修飾は、文を長くし、わかりにくくする恐れがあるので、気をつける。
5. 指示代名詞と指示対象は近くに置き、指示対象が曖昧にならないようにする。

[文体]

6. 文体は、「である」調に統一する。ただし、引用文など、文中では「だ」を用いてよい(例:「正論だと思う」)。
科目によっては、「です」「ます」も許容される場合がある。その場合も、「である」と「です/ます」を混在させず、文章全体の文体を統一する。

[語彙・表現]

7. 漢語(漢字二字以上が組み合わされた語)は、言いたいことをわかりにくくする恐れがあるため、必要以上に多用しない。(例:「簡明に述べれば」→「わかりやすく言えば」)
8. 「のである」「ものである」「ことである」は強調の意味があるので、多用を避ける。
9. 「と思う」を多用すると、論旨が曖昧で主張が弱いと受け取られることがある。また、「わけだ」「ものだ」などの助動詞の多用も、文が冗長になりやすいので、過剰使用に注意する。
10. 次のような表現で余計な情報を出さないほうが、読み手に内容が伝わりやすい。
 - (1) 待遇表現(「です」「ます」体、敬語など)や、個人・感情を意識させる表現(「僕」、終助詞「ね」「よ」など)は用いない。
 - (2) 修辞上の効果をねらった表現、余韻や含みを持たせる表現を多用しない。
(例:倒置文・体言止め・ひねった表現・ジョーク)

(3) 話しことばを用いない。(例: 縮約形・擬音語や擬態語・若者ことば・その他)

VII. 序論・本論・結論の役割 (参考文献: 1・8)

1. レポートや論文は、基本的に以下の三つの構成要素からなる。

(1) 序論 (2) 本論 (3) 結び

このほか、「要旨」「参考文献」などの付属要素が必要となる場合もある。

2. 序論 A 背景説明 (論文を読むために必要な知識を示す)

B 問題提起 (論文で取り上げる問題は何かを示す)

3. 本論 (B→A の順でもよい。VIIIの3. も参照。)

A 結論提示

B 論拠提示 (事実・証拠 (データ) と意見によって論拠を示し、なぜそのような結論になるのか証明する)

4. 結び Aまとめ (それまでに述べた内容を確認する)

B 展望 (この成果を足がかりとして、次の段階では何をしたらよいのか示す)

VIII. 論理展開

(参考文献・参考 HP: 5・8・11)

レポート・論文の文章を組み立てていく際には、文章のつながりを十分考慮する必要がある。

1. 読み手が「行間を読んでくれる」ことを期待せず、順序立ててわかりやすく述べる。

2. 論理の飛躍を避ける。

悪い例:(1) 携帯電話はペースメーカーに悪影響を及ぼす→携帯電話を電車の中で使うなど言語道断である

(2) 煙草は健康を害する→煙草はこの世に存在してはならない

3. 論理展開の二つの型:「結論先取り型」「データ積み上げ型」

高校での小論文では「結論先取り型」が推奨されるが、長めのレポートでは「データ積み上げ型」が用いられることが多い。

4. 「前提」と「帰結」を結びつける定型表現:

引用「～によれば」、反論「しかし～という点には言及していない」、推論「～ならば…ということになる」、結論「以上のように～」など。

IX. 事実と意見 (参考文献: 2・3・4・6・8)

[事実と意見の基本的な違い]

1. 事実: 何らかの証拠に照らして、客観的に真偽 (本当かうそか) を決めることができるもの。

2. 意見: 書き手の考え (判断・推測) を述べたもの。本当かうそかが決められるものではなく、その意見が妥当かどうかが問題となる。

[事実と意見の書き分けの重要性]

3. 人の意見を、客観的事実のように書いたり、自分の意見のように書いたりしてはならない。

[定型表現]

4. 事実を述べる定型表現:

文末は言い切りの形にする。論文の構成では、背景説明、データ提示に使用される。

5. 意見を述べる定型表現:

自分の解釈・考え:「～から……がわかる」「～から……が考えられる」

義務：「……しなければならない」

必要性：「……する必要がある」「……すべきである」

判断：「……だろう」

疑問：「……か」「……だろうか」

論文の構成では、問題提起、意見提示、結論提示、まとめに数多く使用される。

6. 行動を述べる定型表現：

「～では……する」「～では、……しよう」

長いレポート・論文の場合は必要となる。

《参考文献》

1. アカデミック・ジャバニーズ研究会（2002）『大学・大学院留学生の日本語4 論文作成編』アルク
2. 石坂春秋（2003）『レポート・論文・プレゼンスキルズ』くろしお出版
3. 小笠原喜康（2002）『大学生のためのレポート・論文術』講談社現代新書
4. 学習技術研究会（編著）（2002）『知へのステップ』くろしお出版
5. 木下是雄（1994）『レポートの組み立て方』筑摩書房
6. 佐藤喜久雄（1994）『国際化・情報化社会へ向けての表現技術1～3』創拓社
7. 二通信子・佐藤不二子（2003・初版2000）『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
8. 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
9. 樋口裕一（2002）『やさしい文章術 レポート・論文の書き方』中公新書ラクレ73
10. 文化庁文化部国語課（1987）『公用文における漢字使用等について（資料集）改訂版』第一法規出版

《参考ホームページ》

11. 廣瀬浩司（筑波大学）「引用と論理のつながり」
(<http://www.asahi-net.or.jp/~dq3k-hrs/soturon/inyo.htm>) 2004年3月1日取得

